

Jank, Werner

Ist Musikhören wie Sprechenlernen?

Musik & Bildung 33 (2001) 3, S. 31-39



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: Ist Musikhören wie Sprechenlernen? - In: Musik & Bildung 33 (2001) 3, S. 31-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189427 - DOI: 10.25656/01:18942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189427>

<https://doi.org/10.25656/01:18942>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musik & Bildung

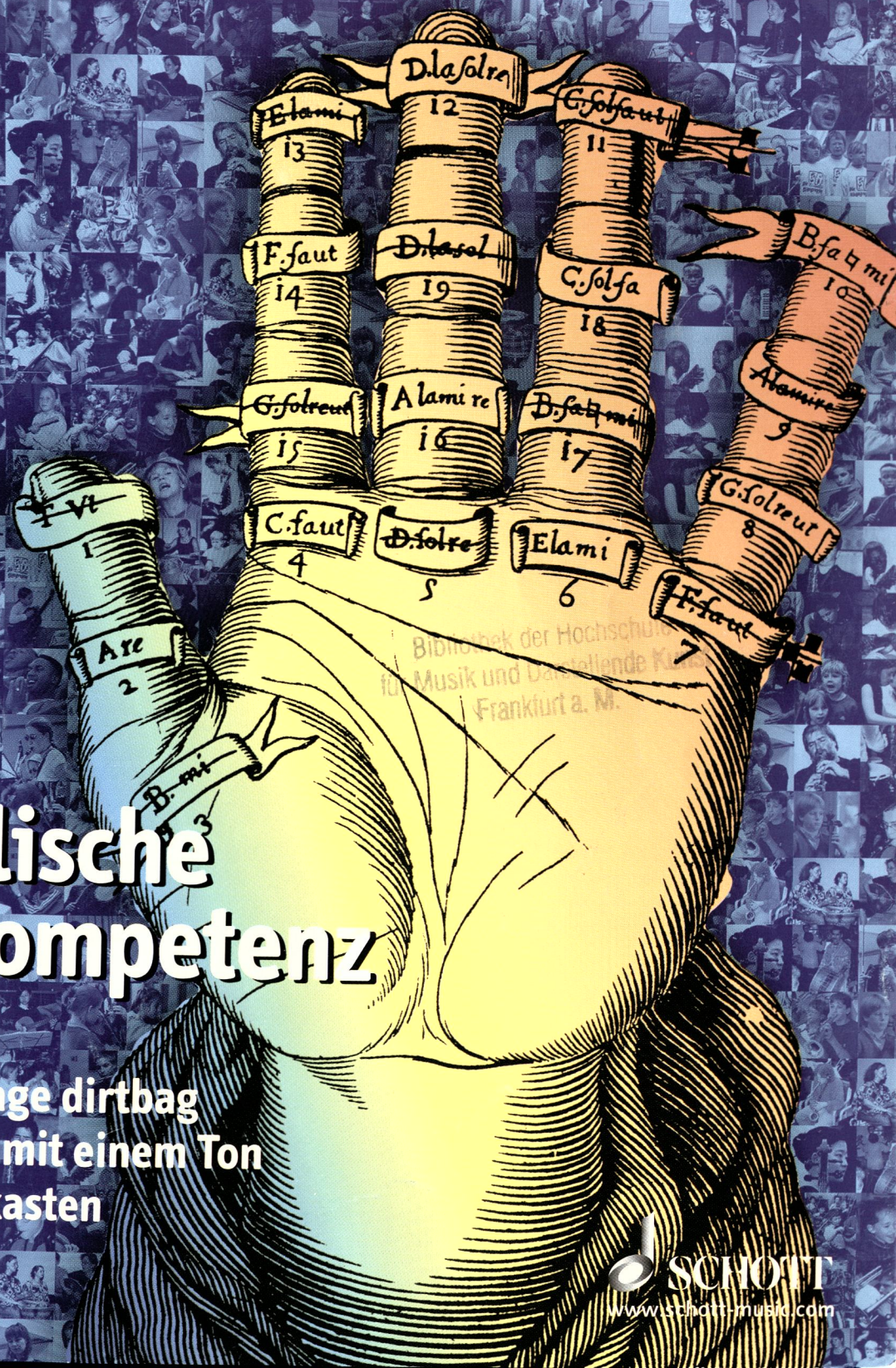
Praxis Musikunterricht

3

Grundlagen 5:

Musikalische Grundkompetenz

Workshop
Wheatus: Teenage dirtbag
Improvisationen mit einem Ton
Rhythmus-Bauskasten



Werner Jank

Ist Musikhören wie Sprechenlernen?

Seit der „kognitiven Wende“ in der Psychologie der 60er und 70er Jahre wurden Vorstellungen vom Lernen entwickelt, die die engen Grenzen des behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas sprengten und eine differenziertere Sicht ermöglichten. Wesentliche Anstöße dazu gaben die Entwicklungspsychologie (vor allem Jean Piaget), die Neurobiologie und die Lernforschung. In den deutschsprachigen Ländern wurden – anders als im angloamerikanischen Raum – diese Anregungen sowohl in der Schulpädagogik allgemein als auch in der Musikpädagogik bisher wenig wirksam. Nicht zuletzt deshalb konnte die Musikdidaktik keine tragfähige Vorstellung vom Musikhören entwickeln – weder für das alltägliche, umgangsmäßige und beiläufige Musikhören, noch für das Lernen unter schulischen Bedingungen.



Musikalische Grundkompetenzen: Die Musikdidaktik muss von der Lerntheorie lernen

Die im Vorspann angesprochene Lücke kann der folgende Beitrag selbstverständlich nicht schließen. Er möchte jedoch Anstöße für eine kritisch reflektierte Aufnahme der Ergebnisse von Lerntheorie, Gehirnforschung und Musikpsychologie in die Musikdidaktik geben.

EIN ÜBERBLICK

In der Musikdidaktik gab es um die Mitte der 80er Jahre einige Versuche, Brücken zur Lerntheorie¹ zu schlagen. Sie blieben jedoch weitgehend folgenlos. Beispiele sind der *Grundriss der Musikpädagogik* (Sigrid Abel-Struth), der vierte Band des *Handbuchs der Musikpädagogik* mit dem Titel *Psychologische Grundlagen des Musikhörens* und das *Handbuch der Musikpsychologie* (Helga de la Motte-Haber).² Alle drei Bücher wurden in musikdidaktischen Schriften von Anfang an wenig zitiert und spielen hier schon seit Jahren kaum mehr eine Rolle.

Gegenüber dieser früheren lerntheoretischen Enthaltensamkeit scheint sich in der deutschsprachigen Musikdidaktik gegenwärtig mehr Aufmerksamkeit für die Ergebnisse der Lerntheorie, Gehirnforschung und Musikpsychologie anzubahnen. Vor allem Wilfried Gruhn hat in zahlreichen Veröffentlichungen musikdidaktische Konsequenzen aus amerikanischen und eigenen Forschungen zum Musikhören entwickelt.

Wichtige Aspekte dieser vorsichtigen Beziehungsaufnahme sind (ohne Anspruch

auf Vollständigkeit): die Entstehung „mentaler Repräsentationen“ von Musik; die Vermutung von Analogien zwischen dem Spracherwerb und dem Musikhören; die Verflechtung von Wahrnehmen, eigenem Handeln und Lernen; die Lernspirale; die Funktionen verschiedener Gedächtnissysteme; die Stadien der musikalischen Entwicklung.

Mentale Repräsentationen

Wahrnehmung und ihr Spezialfall, die Musikwahrnehmung, wird von der kognitiven (Musik-)Psychologie als aktive Leistung beschrieben. Der Wahrnehmende selbst beeinflusst das Ergebnis, indem er die Wahrnehmungen verarbeitet: „Die Schallwellen, die die Musik eines Orchesters zu unseren Ohren transportieren, *beinhalten* keine Empfindung, nur Muster. Nur in einem Gehirn, das diese Muster verarbeiten kann, entstehen bedeutungsvolle Empfindungen.“³ Dieser Verarbeitungsprozess begleitet unsere Wahrnehmung von Anfang an und setzt nicht erst nach der Wahrnehmung ein.

1. These:

Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Musik ist eine aktive Leistung des wahrnehmenden Menschen, nicht bloß ein passiver Rezeptionsvorgang.

Die Neurobiologie beschreibt die biologische Seite der Verarbeitung unserer

Wahrnehmungen als einen Vorgang der Vernetzung. Gehirnzellen werden mithilfe der synaptischen Verbindungen miteinander verschaltet, wobei diese Netzwerke weit über verschiedene Areale des Gehirns verstreute Zell-Ensembles erfassen können. Diesem neurobiologischen Modell der Vernetzung entspricht ein psychologisches Modell, das die Verarbeitung als einen Prozess der Entwicklung „kognitiver Landkarten“ beschreibt. In den kognitiven Landkarten sind unsere Vorstellungen von den Dingen und Sachverhalten netzwerkartig repräsentiert.⁴

Der Begriff der „kognitiven Landkarte“ wurde von dem amerikanischen Psychologen Edward Ch. Tolman in den 40er Jahren in kritischer Auseinandersetzung mit behavioristischen Lerntheorien geprägt. „Die kognitiven Landkarten des Menschen sind Inbegriff der Integration eines situationsbezogenen Was- und Wie-Wissens, das oftmals spielerisch, ohne Leistungsdruck oder Sachzwänge erworben wird.“⁵ Ein anderer Begriff dafür ist der der „mental Repräsentation“ oder – mit deutschen Begriffen – der geistigen Darstellung.

2. These:

Lernen kann beschrieben werden als Aufbau, Weiterentwicklung oder Umstrukturierung unserer mentalen Repräsentationen.

Diese Umstrukturierungen sind kognitive Prozesse, die die Tätigkeiten unseres Geistes betreffen.

Spracherwerb als Modell des Musikkernens

Auf das Musikkernern bezogen stellt sich die Frage, wie solche mentalen Repräsentationen von Musik entstehen und ob es dabei allgemeine Regelmäßigkeiten gibt, aus denen Hinweise auf die Gestaltung und den Aufbau des Lernens gewonnen werden können.

Unter Verweis auf US-amerikanische Autoren (Howard Gardner, Edwin E. Gordon, Jeanne Bamberger) beschreibt Gruhn das Lernen von Musik in Analogie zum Erwerb der Muttersprache.⁶ Nicht die Musik und das Musizieren selbst sollen dabei mit der Sprache und dem Sprechen gleichgesetzt, sondern lediglich das Lernen von Musik als Vorgang beschrieben

werden, der analog zum Erwerb von Sprache erfolgt.

Der Erwerb der Muttersprache setzt, so Gruhn, einerseits mit dem Hören ein – dem Hören von gesprochener Sprache und dem Hinhören darauf –, andererseits mit dem aktiven Gebrauch der Stimme beim eigenen Brabbeln des Säuglings. Allmählich entwickelt sich daraus das Nachplappern einzelner Silben und Klänge. In diesem Prozess nähert das Kind den Klang seines eigenen Plapperns dem gehörten Sprachklang zunehmend an. Auf diese Weise entsteht langsam eine eigene Klangvorstellung. Das dauert Monate und Jahre und geschieht durch dauerndes Wiederholen und Variieren. In vielen kleinen Schritten entwickelt sich daraus die Fähigkeit, die eigenen Bedürfnisse und Gedanken in zunehmend komplizierten Worten und Sätzen zu artikulieren. Erst wenn Kinder sprechen können, verfügen sie über die notwendigen Voraussetzungen, um Lesen und Schreiben lernen zu können. Grammatikalische Regeln wenden sie beim Sprechen schon längst richtig an, weil sie sie zunehmend verinnerlicht haben. Aber das Wissen um die grammatikalischen Regeln können sie erst dann lernen, wenn sie das Können, d. h. die richtigen Anwendungen, vorher aufgebaut haben.

Musikkernern vollzieht sich, so Gruhn, ähnlich. Es beginnt mit dem Hören und Hinhören und mit dem gleichzeitig einsetzen des „Nachplappern“, in dem das spätere Sprechen und Singen in den Lautäußerungen von Säuglingen und Kleinkindern noch ungeschieden beisammen sind.⁷ Dies ist die Grundlage der langsamen Annäherung vom Klang des Gehörten, der eigenen Klangvorstellung und dem tatsächlichen selbst produzierten Klang beim späteren Musizieren. Erst wenn dieses Können aufgebaut und in musikalischer Hinsicht entfaltet wurde, ist die Grundlage dafür gelegt, Noten lesen und schreiben zu lernen, und schließlich auch die dazugehörenden Regeln, also die elementare Musiklehre (Skalenaufbau, Tongeschlechter, Dreiklangsaufbau usw.).

„Was nun den Prozess musikalischen Lernens betrifft, durchlaufen alle Kinder grundsätzlich dieselbe Abfolge von Aneignungsphasen: sie hören – erkunden und experimentieren mit ihrer Stimme – artikulieren (singen) – benennen – und schließlich lernen sie lesen und schrei-

ben. Musiktheoretische Klassifizierungen und Ordnungssysteme (musikalische Grammatik) erhalten erst dann einen Sinn, wenn sie etwas ordnen und systematisieren, was bereits als Bedeutung erfasst ist.“⁸

Kinder entwickeln dieser Sicht zufolge also zuerst ein musikalisches Können im alltäglichen, tätigen Umgang mit Musik. Dies geschieht beispielsweise dann, wenn sie beständig und ausdauernd Abzählreime oder Bewegungslieder wiederholen und variieren, wenn sie durch häufiges Mitsingen die Lieder immer besser beherrschen. Für dieses musikalisches Können benötigen sie kein Wissen über Musik, über ihre Geschichte und über ihre Regeln. Erst nachdem Kinder solches musikalisches Grundkönnen aufgebaut haben, verfügen sie über die Voraussetzungen, um Begriffe, Kategorien und Regeln zu lernen, z. B. über Skalenaufbau, Tongeschlechter und Dreiklänge, über Musikgeschichte und Stimmführungsregeln. Dieses explizite Wissen über Musik erlaubt es dann, das eigene Können zu systematisieren, zu verbalisieren und schriftlich darzustellen.

3. These:

Musikkernern (nach Gruhn):

- hat einen gemeinsamen Ausgangspunkt mit dem Spracherwerb in den frühkindlichen Lautäußerungen,
- verbindet wie dieser das Wahrnehmen und Handeln von Kindern und
- durchläuft grundsätzlich dieselbe Abfolge von Aneignungsphasen wie der Spracherwerb.

Es wird im zweiten Teil deutlich werden, dass diese naive Sicht einer Analogie zwischen Spracherwerb und Musikkernern noch einiger Kommentierungen bedarf.

Eigenes Handeln als Grundlage des Lernens

Dieser aus dem Handeln herauswachsende Aufbau von Musikwissen wird in der Musikpsychologie beschrieben als Schritt von der „figuralen“ zur „formalen“ mentalen Repräsentation von Musik. Das zugrunde liegende Modell geht von folgender Annahme aus:⁹

Der sichere Aufbau formaler Repräsentation

tionen von Musik, der sich nicht in formalisierten, musikfernen Kenntnissen erschöpft, wie etwa dem bloßen Abzählen und Bestimmen von Intervallen, setzt als grundlegenden Lernschritt den Aufbau figuraler Repräsentationen voraus. Diese bilden sich im eigenen Musizieren und musikalischen Handeln. Diesen Lernschritt könnte man auch beschreiben als das Entwickeln von Handlungsschemata und -skripten. Formale Repräsentation von Musik dagegen drückt sich aus in der Fähigkeit zum abstrahierenden Erfassen von zugrunde liegenden Strukturen und Regeln und der zu ihnen gehörenden Begriffe und Kategorien, z. B. dem Wissen, wie ein gegebener Rhythmus in unserer traditionellen Notenschrift notiert werden muss, oder der Vorstellung des Klangtypus eines Mollsextakkords als Struktur.

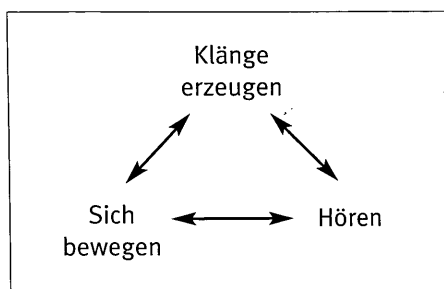
4. These:

(nach Gruhn): Der sichere Aufbau formaler kognitiver Repräsentationen von Musik (Musikwissen) setzt den vorherigen Aufbau figuraler Repräsentationen durch musikalisches Handeln voraus.

Historischer Pate der Unterscheidung verschiedener Repräsentationsmodi ist Jerome S. Bruner, der 1966 die handlungsmäßige, die bildhafte und die symbolische (begrifflich-abstrahierende, Kategorien und Konzepte bildende) Repräsentation unterschied.¹⁰ Die verschiedenen Modi haben, so Bruner, auch verschiedene Funktionen. Übertragen auf Musik und Musizieren: Die handlungsbezogene Repräsentation sagt uns, wie wir musikalisch handeln sollen und welches klangliche Ergebnis unser Handeln haben soll. Die formale Repräsentation beschreibt uns etwas ganz anderes, nämlich die Eigenschaften und Merkmale des Gegenstands „Musik“.¹¹

Das von Jean Ayres entwickelte Konzept der „sensorischen Integration“ macht uns in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass Wahrnehmen und Handeln von Anfang an und durchgängig miteinander verbunden sind. „Sensorische Integration ist der Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), so dass das Gehirn eine brauchbare Körperreak-

tion und ebenso sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann.“ Ayres geht davon aus, dass Kinder, denen eine gute Integration von Sensorik und Motorik in den ersten Lebensjahren gelingt, es „später leichter haben, geistige und soziale Fähigkeiten zu erlernen“.¹² Musikalisches Lernen kann helfen, diese so bedeutsame Einheit von Wahrnehmung und Bewegung zu fördern, und umgekehrt erwächst musikalisches Lernen aus der bei Kindern noch ungeschiedenen Einheit der elementaren musikalischen Aktivitäten:¹³



Dieses Dreieck von „Klänge erzeugen – Sich bewegen – Hören“ bildet die Grundlage, auf der figurale Repräsentationen entwickelt werden können.

Die beiden Modi der figuralen und der formalen Repräsentation bezeichnen verschiedene Arten der Darstellung der Welt „im Kopf“ und stehen nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander: Die figurale Repräsentation ist nicht eine kindliche Stufe, die es zugunsten einer weiterentwickelten, formalen Repräsentation hinter sich zu lassen gilt. Vielmehr werden beide Repräsentationsmodi auf einem in der früheren Entwicklungsphase noch nicht erreichbaren Niveau integriert: Die Handlungsschemata und -skripte werden mit Begriffen, Kategorien, Strukturen und Regeln verknüpft. Mit dem Erwerb der Fähigkeit zur formalen Repräsentation wird die Fähigkeit zur figuralen Repräsentation also nicht außer Kraft gesetzt: Wer einen Rhythmus exakt zu notieren lernt, verlernt damit nicht die Fähigkeit, diesen Rhythmus körperlich zu fühlen und den Puls in Tanzschritte umzusetzen oder das Metrum als Abfolge von „schwer – leicht“ zu empfinden.

Die Lernspirale

Die Bedeutung des eigenen (musikalischen) Handelns als Ausgangspunkt und zentrales Moment für das (Musik-)

Lernen wird auch von anderer Seite nachhaltig betont. Der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey beschrieb die Doppelfunktion des Handelns für die Erfahrungen, die wir machen: Erfahrungen resultieren immer aus Handlungen und sind zugleich auf künftige Handlungen gerichtet. Wir erfahren nur etwas, indem wir es tun und dann die Folgen unseres Tuns wahrnehmen. Die dabei gewonnenen Erfahrungen sind wiederum Voraussetzung für die nächsten Handlungen.¹⁴

Der Piaget-Schüler Hans Aebli hat entwicklungspsychologische Einsichten und Erkenntnisse mit dem pragmatischen Handlungsbegriff Deweys verknüpft und ins Didaktische gewendet: „Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen. [...] Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. Wir haben dieser entwicklungspsychologischen These eine lerntheoretische und eine didaktische Bedeutung gegeben: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung ist schon möglich, die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung zu verwirklichen. In der Folge streben wir die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und die sprachliche Kodierung dessen an, was zuerst handelnd erarbeitet worden ist. Der Begriff ist das theoretische Gegenstück zum Handlungsschema. Er objektiviert sich im sprachlichen Zeichen, während sich die Handlung im konkreten Handlungsergebnis objektiviert.“¹⁵ Dieser Zirkel von Handlungskompetenz und Handlungserfahrung gilt nach Aebli für jede Art des Lernens.

Ebenfalls unter Berufung auf Dewey rückt auch Kaiser das Handeln in das Zentrum seines Begriffs vom musikalischen Lernen. Er skizziert eine Spiralstruktur des (Musik-)Lernens in Form eines „unterbrochenen Kontinuums“, das in einer Reihe von Lernhandlungen das Handlungsergebnis immer mehr dem intendierten Ziel annähert. Er beschreibt Lernhandlungen unter anderem als „ununterbrochenes Hin- und Herspringen zwischen je einzelner Realisierung und vorgestelltem Handlungsentwurf“ und ähnlich auch zwischen je einzelner Reali-

sierung und dem erinnernden Rückgriff auf das Gedächtnis.¹⁶

5. These:

Handeln und Erfahren werden immer wieder auf einem neuen Niveau miteinander vermittelt und integriert und bilden auf diese Weise eine Lernspirale.

Vier funktionell verschiedene Gedächtnissysteme

Die Gedächtnisforschung unterscheidet zwischen vier verschiedenen Arten des Gedächtnisses, die jeweils Verschiedenes leisten (s. Abb. 1).¹⁷

Im Alltag wirken die vier Systeme ständig zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Ein Beispiel ist das Sprechen: Für die Koordination der Bewegungen ist das prozedurale Gedächtnis zuständig (Stimm-

, Gesichts- und Atemmuskulatur), für die Beherrschung der Sprache das semantische Gedächtnis. Der Inhalt des Gesprochenen entstammt ebenfalls dem semantischen Gedächtnis oder, wenn über persönliche Erinnerungen gesprochen wird, dem episodischen Gedächtnis. Um die eigenen Gedanken auch während des Sprechens weiterzuentwickeln und jeweils die richtigen Worte zu finden, laufen vielfältige Prozesse des Primings parallel dazu ab.

In der Schule wird oft das semantische Gedächtnis einseitig gefördert, während die anderen Gedächtnissysteme mehr oder weniger stark vernachlässigt werden.

6. These:

Die konsequente Förderung der Vernetzung der vier Gedächtnissysteme durch eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts kann das Lernen nachhaltig unterstützen.



ABB. 1: DIE GEDÄCHTNISYSTEME¹⁸

- Das *episodische Gedächtnis* bewahrt wichtige Einzelereignisse (Episoden) im Lebenslauf eines Menschen und ihre zeitliche Ordnung auf – etwa die Erinnerung daran, während der 12. Klasse den Führerschein gemacht zu haben, oder die Erinnerung an das erste eigene öffentliche Auftreten als Chorleiter im zweiten Studienjahr. Besonders fest bleiben Erlebnisse im Gedächtnis, die mit starken Emotionen verbunden sind oder waren.

- Das *semantische Gedächtnis* oder *Wissenssystem* ist zuständig für das eher gefühlsneutrale Faktenwissen: für das, was umgangssprachlich als „Schulwissen“ bezeichnet wird, für semantisch-grammatikalische Kenntnisse und für Regeln. Seine Inhalte können im Wesentlichen sprachlich erfaßt werden, wie z. B. Vokabeln, Komponistenbiographien, Telefonnummern oder Stimmführungsregeln.

- Im *prozeduralen Gedächtnis* werden die Muster für Handlungs- und Bewegungsabläufe und für automatisierte kognitive Fertigkeiten gespeichert. Diese Abläufe wurden oft mühsam und langsam durch viele Wiederholungen gelernt, können aber später weitgehend automatisch abgespult werden, etwa beim Spielen eines Instruments.

- *Priming* (engl. Zündung) könnte übersetzt werden mit „assoziative Aktivierung“: Es geht um die Assoziationsfähigkeit, die sowohl für die Erinnerung als auch für Kreativität von herausragender Bedeutung ist. Priming hilft uns, früher Erlebtes wieder in Erinnerung zu rufen oder unvollständige Informationen zu vervollständigen.

Ein bestimmtes Musikstück erinnert an die Situation, in der man es zum ersten Mal hörte, der Anfangsbuchstabe eines Namens an den vollständigen Namen, fehlende Buchstaben und Worte können wir richtig ergänzen.

Stadien der musikalischen Entwicklung

In der musikalischen Entwicklungspsychologie haben Versuche, die Reifung und Entwicklung einzelner musikalischer Fähigkeiten mit möglichst präzisen Altersangaben zu verknüpfen, deutlich an Stellenwert verloren. Wichtiger wurde der Versuch, ganz im Sinn der klassischen Stadientheorie Piagets eine Theorie der Entwicklung in aufeinander folgenden Stadien zu entwerfen. Stadler Elmer schlug kürzlich als „Zusammenfassung von Annahmen über den Entwicklungsverlauf“ sechs Stadien bzw. Stufen vor:¹⁹

1. *Stufe*: die frühen Anfänge (Koordinieren von Hören, Vokalisieren und Bewegen; Vokalisieren als Ausdruck von Bedürfnissen; klangliche Aspekte der Sprache stehen im Vordergrund).
2. *Stufe*: verschobene Nachahmung, entstehende Rituale und ausgedehntes Vokalspiel (zunehmend gegenseitig aufeinander abgestimmte Erwartungen zwischen Eltern und Kind).
3. *Stufe*: Nachahmen ohne Verständnis von Regeln und Erfinden nach beliebigen Regeln (Nachahmungsfähigkeit, der geistige Dimensionen noch weitgehend fehlen).
4. *Stufe*: Verallgemeinern von Beispielen (zwar noch kein Regelverständnis, aber

bereits Nachahmen oder Erfinden größerer Handlungseinheiten).

5. Stufe: Konventionelle Regeln werden implizit in die Handlungen integriert (allmählich entsteht ein „Vorstellungswissen“).

6. Stufe: Beginnende Reflexion der Handlungen, Mittel, Symbole und Begriffe (diese werden nun auch selbst Gegenstand der Aufmerksamkeit).

7. These:

Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten verläuft in Stufen, deren Reihenfolge nicht umkehrbar ist und mit deren Durchlaufen sich sukzessive die Möglichkeiten des Musikkernens erweitern.

Aus didaktischer Sicht stellt sich nun die Frage, auf welcher dieser Stufen die figurale Repräsentation von Musik möglich wird und auf welcher die formale Repräsentation. Die Vermutung liegt nahe, dass figurale Repräsentationen sich ab der vierten Stufe stabilisieren können, während formale Repräsentationen erst mit der sechsten Stufe möglich werden. Empirische Untersuchungen dazu sind mir bisher nicht bekannt.

VIELE FRAGEN

Die oben zusammengetragenen Feststellungen eröffnen, so scheint es zunächst, eine Fülle von Konsequenzen für die Verbesserung des Musikkernens auf gesicherter lerntheoretischer und (musik-)psychologischer Grundlage. Beim zweiten Blick müssen wir allerdings feststellen, dass ich hier keineswegs exakte Tatsachenbeschreibungen referiert habe, sondern modellhafte Darstellungen vom Lernen und Musikkern auf der Basis unseres – trotz aller Gehirnforschung und empirischen Psychologie – sehr lückenhaften Wissens über diese Vorgänge. Solche Modelle heben bestimmte Aspekte menschlicher Aktivität hervor und vernachlässigen andere, sie stellen kognitive Strukturen und ihre Funktionen in Bildern dar (wie z. B. dem des Netzwerks), sie können allerdings die komplexen Prozesse des Fühlens, Denkens und Handelns oder des Lernens nicht wirklich realitätsgerecht abbilden. Zwar fließen in die Konstruktion solcher Mo-

delle auch empirisch erhobene und wissenschaftlich gesicherte Daten ein, aber auch Annahmen, deren empirische Überprüfung noch aussteht oder die einer empirischen Überprüfung gar nicht zugänglich sind.²⁰

8. These:

Die Thesen 1 bis 7 beschreiben modellhaft Aspekte des (Musik-)Lernens. Sie haben Plausibilitätsscharakter, können aber nicht beanspruchen, ein getreues Abbild des Lernens zu liefern.

Ich möchte dies am Beispiel des Spracherwerbs als Modell für das Musikkern beleuchten und kritische sowie weiterführende Überlegungen daran knüpfen.

Wird Musik gelernt wie die Muttersprache?

Dass Musikkern wie Sprechenlernen sei, ist ein alter Gemeinplatz in der Musikpädagogik und findet sich bei Heinrich Jacoby ebenso wie bei Kodály, bei Jöde wie in der Yamaha-Schule, bei Suzuki wie bei Gordon. Ihre musikpädagogische Attraktivität gewinnt diese Analogiebehauptung wohl nicht zuletzt aus dem heimlichen Versprechen, dass das Musikkern allen gesunden Kindern ähnlich selbstverständlich und scheinbar mühelos gelingen könnte wie der Spracherwerb.

Die Analogie wird auch gegenwärtig oft aufgegriffen (siehe oben), um das Bild eines ganzheitlichen, sozusagen „natürlichen“ Musikkerns zu zeichnen. Nun ist Sprechen allerdings eine Fähigkeit, die so gut wie alle Menschen vom ersten Tag ihres Lebens an lernen – in vielen beiläufigen Handlungen der Erwachsenen mit den Kindern, im alltäglichen Umgang miteinander und keineswegs immer auf der Basis gezielter und absichtsvoller Lernimpulse durch die Erwachsenen. Hingegen hat selbst in Elternhäusern, in denen sehr viel musiziert wird, Musik im Vergleich zur Dominanz der Sprache einen anderen und sehr viel geringeren Stellenwert. Für die überwiegende Mehrzahl der Kinder ist Musik kein alltäglicher Gegenstand des eigenen, aktiven Umgangs.²¹ Der „natürliche“ Spracherwerb hat im Bereich der Musik – zumindest in unserem Kulturkreis²² –

kaum eine Entsprechung: Es gibt kein Pendant dazu in Form eines „natürlichen“ Musikkerns.

„Kinder beginnen nicht deshalb, Sprache zu gebrauchen, weil sie dazu eine Fähigkeit haben, sondern weil sie viele Dinge nur durch ihren Gebrauch erreichen können.“ „Was den Lernprozess in Gang hält, ist nicht eine Dynamik des Spracherwerbs selber, sondern die Notwendigkeit, mit den Anforderungen der Kultur fertig zu werden.“²³ Dieser pragmatische Aspekt des Gebrauchs, der, verbunden mit den syntaktischen und semantischen Aspekten des Gesprochenen, das Sprechen kennzeichnet, fehlt im Bereich der Musik weitgehend. Unsere Sprache weist selbst schon darauf hin: Während uns der Begriff „Sprachgebrauch“ vertraut ist, kommt uns der Begriff „Musikgebrauch“ doch erheblich schwerer über die Lippen, weil wir ihn als Kennzeichnung unseres Umgangs mit Musik als nicht angemessen empfinden.

Bruner sieht im pragmatischen Aspekt des Sprechens einen wesentlichen Motor für das Sprechenlernen. Dem Musikkern fehlt in der Regel die Motivationskraft dieses Motors, und wenn wir Musik lehren, müssen wir dies erkennen und berücksichtigen.

Trotz solcher grundlegender Unterschiede – oder vielleicht gerade deswegen – führt der Vergleich zwischen den Prozessen des Spracherwerbs und des Musikkerns zu interessanten Fragen an die musikalische Lernforschung und zu Perspektiven für die Theorie und Praxis des Musikunterrichts. Einige solche Fragen und Perspektiven möchte ich im Folgenden andeuten.

... oder wie eine Zweitsprache?

Vor dem Hintergrund des eben Gesagten könnte sich ein Vergleich des Musikkerns mit dem Erwerb einer Zweitsprache neben der Muttersprache oder vielleicht einer Fremdsprache als ergiebiger erweisen. Natürlich gilt auch hier: Der pragmatische Aspekt unterscheidet den Gebrauch der Zweit- und der Fremdsprache vom Umgang mit Musik. Jedoch gibt es mehr Parallelen als mit dem Erstspracherwerb: In Familien, in denen nur die Muttersprache gesprochen wird, während im umgebenden Kulturkreis eine andere Sprache vorherrscht, oder wo der Kontakt zu einer Zweitsprache erst im Ver-

lauf der Kindheit hinzutritt, wird diese Zweitsprache in den ersten Lebensjahren eines Kindes meistens eine Randerscheinung bleiben. Sie erhält erst mit dem Eintritt in den Kindergarten bzw. in die Schule größere Bedeutung. Dies entspricht z. B. der Situation vieler türkischer Kinder in Deutschland. Ähnlich verläuft der Kontakt der meisten Kinder mit Musik: Zunächst spielt sie eine beiläufige Rolle, wird zwar viel gehört, aber wenig und meist nur bei besonderen Gelegenheiten praktiziert; in der Schule, vielleicht auch in der musikalischen Früherziehung, tritt erst später eine formelle und mehr oder weniger gezielte Unterweisung in Musik hinzu.

Was wissen wir aus der Spracherwerbsforschung über den Erwerb von Zweitsprachen? Die syntaktischen und grammatikalischen Aspekte der Zweitsprache werden von älteren Lernenden in der Regel schneller bewältigt als von kleinen Kindern – Kinder zwischen 10 und 14 Jahren machen anfangs dabei die größten Fortschritte. Für den Bereich der Aussprache ist das Bild unklar, jedoch scheinen hier Kinder zwischen 6 und 10 Jahren schneller zu lernen. Mit zunehmendem Zweitsprachenkontakt verlieren sich jedoch die Unterschiede. Auf lange Sicht gesehen überholen letztlich Lernende, die die Sprache vor der Pubertät zu lernen begonnen haben, oft die erwachsenen Lernenden. Erklärende Regeln helfen erst ab dem Alter, in dem nach Piaget das Stadium der formalen Operationen erreicht wird, also ab etwa elf Jahren. Jedoch führt intuitives Lernen längerfristig wohl zu größerem Erfolg.²⁴

Wenn solche Befunde auf das Musiklernen übertragbar sind, so bestätigen sie einerseits die hohe Bedeutung eines frühen Beginns. Andererseits legen sie die Vermutung nahe, dass das Musiklernen auch für Kinder kurz vor der Pubertät auf eine Weise gestaltet werden kann, die hohe Lernerfolge ermöglicht – in der fünften Klasse ist deshalb wohl durchaus noch nicht „alles zu spät“. Aus dem Gesagten ergeben sich ferner Rückfragen an die oben behauptete Stufenfolge vom Aufbau figuraler Repräsentationen als notwendiger Voraussetzung: Vielleicht lässt sich ab dem Erreichen des Stadiums formaler Operationen die Vermittlung von Handlungswissen auf der Basis des eigenen Musizierens doch von vornhe-

rein verbinden mit erklärenden Regeln, der Einführung der Fachsprache und der Notation?

Spracherwerbstheorien bieten verschiedene Ansätze zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen dem Lebensalter und dem Spracherwerb an: Biologische Erklärungen verweisen auf die Entwicklung des Gehirns und des Gedächtnisses, kognitive Erklärungen gehen von einer entwicklungsbedingten Sequenzfolge in der intellektuellen Entwicklung aus, affektive Erklärungen können vor allem begründen, warum ältere Lernende oft weniger erfolgreich beim Spracherwerb sind, und Input-Erklärungen begründen unterschiedliche Lernerfolge mit den Unterschieden der Strukturen und Inhalte der Kommunikation auf verschiedenen Altersstufen. „Keine dieser Begründungen erklärt für sich allein sämtliche beobachteten Fakten, aber jede für sich genommen einige.“²⁵

Neben dem Lebensalter beeinflussen eine ganze Reihe weiterer Faktoren den Spracherwerb, etwa auf Seiten des Lernenden die Persönlichkeitsstruktur, die Motivation und das Geschlecht, darüber hinaus aber auch externe Faktoren wie z. B. soziale Kontexte und schließlich auch Merkmale der jeweiligen Sprache selbst.²⁶ All dies spielt sicherlich in irgendeiner Weise auch für das Musiklernen eine Rolle. Aber von einer klaren, sicheren, hinreichend differenzierten und umfassenden Erkenntnis darüber, welche Faktoren auf welche Weise und mit welchen Ergebnissen das Musiklernen beeinflussen, sind wir weit entfernt. Noch weniger Sicherheit erhalten wir, wenn wir nach der Übertragbarkeit von Einzelbefunden aus der Spracherwerbsforschung auf das Musiklernen fragen.

Wenn wir die konkrete Ebene des Spracherwerbs verlassen und auf allgemeinerer Ebene die Linguistik und Sprachwissenschaft auf Erkenntnisse befragen, die möglicherweise auf das Musiklernen übertragbar sind, so vervielfältigt sich sogleich die Zahl der offenen Fragen erneut:²⁷

- **Nativistische Ansätze** beschreiben den Spracherwerb als Prozess der Entfaltung eines Lernsystems (Chomsky: language acquisition device – LAD), das im Sinn einer genetisch determinierten Universalgrammatik das Fundament der Sprachfähigkeit von Menschen bildet.²⁸ Können oder müssen wir eine solche vorgegebene

Universalgrammatik auch für die Fähigkeit zum Umgang mit Musik annehmen und wie sähe diese dann aus? Gibt es für Musik eine Entsprechung zu dem von Pinker behaupteten Sprachinstinkt? Gibt es eine viel allgemeinere zu fassende kognitive Grundausstattung, die nicht nur Voraussetzung für den Spracherwerb, sondern zugleich Grundlage für das Erlernen anderer Fähigkeiten bildet (Bruner)? Oder arbeitet unser Gehirn separiert in relativ autonomen Modulen²⁹ – und in welcher Weise wäre eine solche Modularität für das Musiklernen prägend?

- **Kognitive Ansätze** beschreiben im Anschluss an Piaget den Spracherwerb in Relation zur intellektuellen Entwicklung. Die Einzelheiten dieser Relation sind aber vielfach unklar. So gibt es zwar Hinweise für eine gewisse Abhängigkeit semantischer Aspekte von der intellektuellen Entwicklung, solche Hinweise fehlen jedoch für Aspekte der Syntax und der Phonetik. Muss man deshalb von der kognitiv-intellektuellen Entwicklung eine spezifische „linguokognitive“ Entwicklung unterscheiden³⁰ und in der Folge auch eine Art „musikokognitive“ Entwicklung? Welche Rolle für die musikalische Entwicklung spielen wichtige kognitive Entwicklungsschritte wie etwa die Konzepte der Objektpermanenz oder der Mengenkonstanz?³¹ Stimmt Aebli's Vermutung, dass es für den Bereich der musikalischen Entwicklung ähnlich bedeutsame Entwicklungsschritte gebe, und ist das Konzept der „perzeptuellen Invarianten“ ein Beispiel dafür?³²

- **Interaktionistische Ansätze** beleuchten die Interaktionen der Menschen, die an der Kommunikation beteiligt sind, und das soziale Umfeld. Manche AutorInnen postulieren z. B. ein interaktionistisch begründetes Spracherwerbs-Hilfssystem („language acquisition support system“ – LASS). Bruner nennt als wichtigstes Element des LASS die „Formate“: „Ein Format ist ein standardisiertes Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind, welches als ursprünglicher ‚Mikrokosmos‘ feste Rollen enthält, die mit der Zeit vertauschbar werden.“³³ Gibt es etwas, das solchen Formaten entspricht, auch im Bereich des gemeinsamen Musizierens? Reimann spricht sogar von einer „impliziten mütterlichen Sprachdidaktik“³⁴ – gibt es etwas Ähnliches in der musikalischen Interaktion und

Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern und lassen sich ggfs. daraus auch Anregungen für das angeleitete, formelle Musikhören gewinnen? Vor diesem Hintergrund komme ich zur ...

9. These:

Spracherwerbstheorien und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung sind – zumindest in unmittelbarer Übertragung – als Modelle für das Musikhören nicht geeignet.

Denn die Fülle der offenen Fragen, die der Vergleich des Musikhörens mit dem Spracherwerb aufwirft, mahnt zur Vorsicht gegenüber jeder (vor-)schnellen Übernahme von Annahmen und Modellen aus der Spracherwerbsforschung und der Sprachwissenschaft, zumal „das Rätsel des Spracherwerbs bei weitem nicht als gelöst betrachtet werden kann“.³⁵ Die Fragenfülle verweist zugleich auf die Notwendigkeit, in diesem Bereich die vorliegenden Forschungsergebnisse – meist aus der US-amerikanischen Forschung – vermehrt zur Kenntnis zu nehmen, sie gezielt zu systematisieren und verstärkt eigenständige Forschung zu betreiben.³⁶ Dabei geht es für den Bereich des Musikhörens letztlich um differenzierte Antworten auf die gleichen Grundfragen wie in der Sprachtheorie, die Wode zu drei grundlegenden Fragen zusammengefasst hat: „Was wird gelernt, wenn eine Sprache gelernt wird? Wie geschieht dies? Warum werden Sprachen gelernt?“³⁷ Zur Bearbeitung dieser Fragen für den Bereich der Musik müssen die Ergebnisse der Forschung mit einer Theorie des Musikhörens verknüpft werden. In den USA liegt mit Edwin E. Gordons *Music Learning Theory* eine solche Integration von Forschung und Theoriebildung vor, die zugleich das Fundament für Gordons Lehrkonzept der „Learning Sequences in Music“ bildet.³⁸

10. These:

Musikalische Entwicklungstheorien und musikalische Lerntheorien müssen auf der Basis von Forschung zu „Musikerwerbstheorien“ zusammengeführt werden, die für das Musikhören die gleiche Funktion haben wie Spracherwerbstheorien für den Spracherwerb.

Möglicherweise ist die Entwicklung verschiedener Musikerwerbstheorien – einerseits für Kleinkinder, andererseits für Ältere – erforderlich. Für die Musikpädagogik wären solche ausgearbeiteten Musikerwerbstheorien von besonderer Bedeutung: Auf ihrer Grundlage ließen sich konsequentere und stimmigere musikdidaktische Lehrkonzepte und Unterrichtsmodelle entwickeln als diejenigen, über die wir im gegenwärtigen Nebeneinander pluralistischer Konzeptvielfalt verfügen.

Zugleich ist jedoch eine Warnung angebracht: Didaktische Konzepte sind nicht einfach nur angewandte Psychologie, Gehirnforschung und Lerntheorie, sondern folgen einer eigenen Logik. Zwar werden didaktische Konzepte scheitern, wenn sie im Widerspruch zu gesicherten Aussagen der Lerntheorie stehen. Jedoch geben lerntheoretische Aussagen nicht eindeutig didaktische Entscheidungen vor, sondern sie bilden lediglich einen Rahmen für verschiedene didaktische Möglichkeiten.

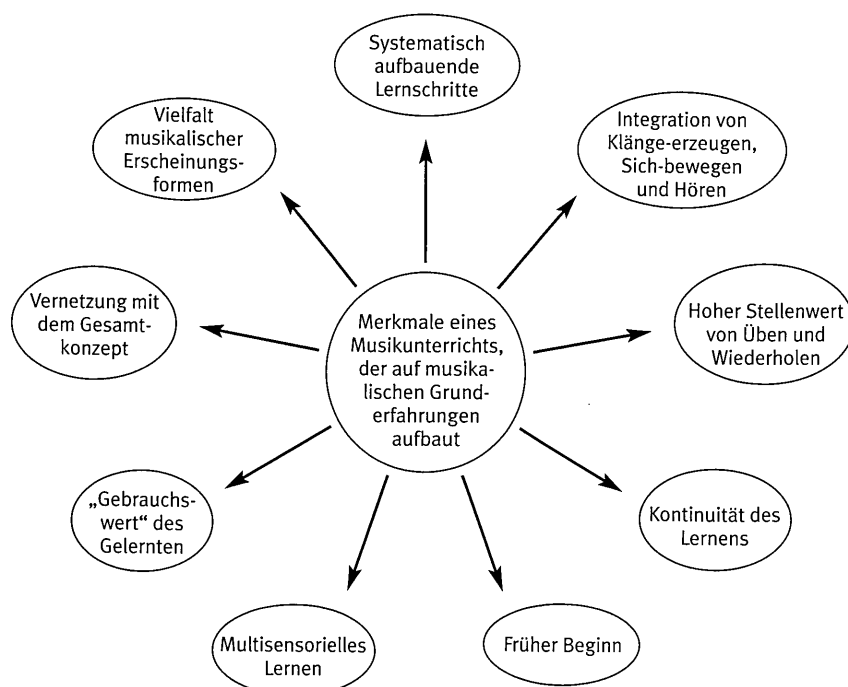
11. These:

Didaktische Konzepte können nicht einfach durch logisches Schlussfolgern aus Aussagen der Lerntheorie, der Musikpsychologie oder Gehirnforschung abgeleitet werden.

EINIGE VORSCHLÄGE

Unbeschadet der Vielzahl offener Fragen um das Musikhören wird dennoch tagtäglich Musik rezipiert, Musikunterricht praktiziert und die musikalische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinflusst. Auch bei ungesicherter Forschungslage ist es daher sinnvoll und notwendig, Annahmen über das Lernen von Musik zu formulieren und Konzepte für den Unterricht auf sie zu beziehen. Denn jeder, der unterrichtet, wird dabei nicht zuletzt von einem Bild des Lernens „im Hinterkopf“ geleitet – wie bewusst oder unbewusst und wie richtig oder falsch dieses Bild auch sein mag. Modelle des Lernens können helfen, diese Bilder

ABB. 2



zu reflektieren und an der gegenwärtigen Forschungslage zu messen. Selbst wenn diese Modelle z. T. nur Anspruch auf begründete Plausibilität erheben können:

12. These:

Lerntheoretische und musikpsychologische Modelle sind unverzichtbare Bezugspunkte für die Entwicklung von Konzepten für den Musikunterricht.

Vor dem Hintergrund dieser These und der im zweiten Teil vorgetragenen offenen Fragen will ich es dennoch wagen, einige Merkmale zu nennen, die einen Unterricht kennzeichnen sollen, der von der Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen seinen Ausgang nimmt. Als musikalische Grundkompetenzen verstehe ich jene Fähigkeiten, die aus der Integration der drei grundlegenden musikalischen Aktivitäten Klänge-erzeugen – Sich-bewegen – Hören entstehen und sich zu figuralen Repräsentationen von Musik verdichten. Sie schließen nicht notwendig explizites Wissen über Musik ein. Johannes Bähr hat in seinem Beitrag in dieser Ausgabe solche musikalischen Grundkompetenzen inhaltlich beschrieben.³⁹

Die folgenden neun Merkmale haben Stefan Gies, Ortwin Nimczik und ich gemeinsam an anderer Stelle ausführlicher begründet und in geringfügiger Variation dargestellt.⁴⁰ Dort wird auch deutlicher als hier, dass die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen erst im Blick auf ein Gesamtkonzept musikalisch-ästhetischer Bildung den ihr angemessenen Stellenwert erhält: Sie hat zwar auch eigenständige Bedeutung, ist aber darüber hinaus funktional dem gemeinsamen Musizieren, vielfältigem musikalischen Handeln und schließlich der Erschließung von Kultur verpflichtet.

1. Systematisch aufbauende Lernschritte
„Schrittweise aufbauend“ bedeutet die gezielte, sequenzielle Anordnung von Lernschritten und Übungen sowie die schrittweise Differenzierung des Musikwissens auf der Basis gefestigter figuraler musikalischer Repräsentationen.⁴¹ Der Lehrprozess muss Lern- und Übungssequenzen im Detail ausformulieren, sie untereinander immer wieder rückkop-

peln und sie ständig in den größeren Zusammenhang von selbst gespielter und gehörter Musik integrieren. Dabei muss für den Einzelnen auch subjektiv ein Zuwachs von Fähigkeiten und Kenntnissen erkennbar sein.

2. Integration von Klänge-erzeugen, Sich-bewegen und Hören

Die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen darf sich nicht einseitig auf bestimmte Bereiche musikalischer Gestaltung beziehen oder diese gegenüber anderen bevorzugt behandeln. Der Verbindung mit der Bewegung muss erheblich größeres Gewicht als bisher zugemessen werden.

3. Hoher Stellenwert von Üben und Wiederholen

Die Eingliederung der in jedem Lernschritt vermittelten Fähigkeiten und Inhalte in die musikalischen Grundkompetenzen und ihre Festigung bedarf intensiven Übens, Wiederholens und Anwendens. Ein wichtiges Prinzip ist dabei das der variierenden Wiederholung bzw. Übung, weil das Besondere des jeweils aktuellen musikalischen Sachverhalts nur dadurch erfahrbar wird, dass es sich als verschieden von anderen musikalischen Sachverhalten abhebt.⁴²

4. Kontinuität des Lernens

Musikunterricht, der musikalische Grundkompetenzen aufbauen will, braucht neben der inhaltlichen Kontinuität (siehe oben, Punkte 1 bis 3) auch formale Kontinuität in der Stundentafel.

5. Früher Beginn unterstützt die Nachhaltigkeit des Musiklernens

Die Bedingungen für den Erwerb musikbezogener mentaler Repräsentationen sind in den ersten zehn Lebensjahren günstiger als in den folgenden Lebensjahren.⁴³ Ein wichtiger Schlüssel für eine grundlegende qualitative Verbesserung des Unterrichtsangebots im Schulfach Musik liegt demnach in der Grundschule.

6. Multisensorielles Lernen und sensomotorische Integration

Die multisensorielle Gestaltung des Lernens wird heute zunehmend zu einer selbstverständlichen Forderung, die durch Ergebnisse der Neurobiologie bekräftigt wird.⁴⁴

7. „Gebrauchswert“ des Gelernten

Die Schülerinnen und Schüler müssen einen Nutzen ihrer musikalischen Grundkompetenzen erfahren können. Die Qualität des Musikunterrichts bemisst sich demnach nicht nur an den vermittelten Fachinhalten und Fähigkeiten selbst, sondern ebenso sehr an der Einbettung in gemeinsames musikalisches Handeln auch vor Publikum und daran, dass vielfältige Umgangsweisen mit Musik befördert werden.

8. Vernetzung mit dem Gesamtkonzept

Systematisch aufbauende Lernschritte im hier beschriebenen Sinn sollen zwar den Musikunterricht kontinuierlich und regelmäßig begleiten, aber nicht einseitig oder gar ausschließlich prägen. Vorbereitende und aufbauende Übungsphasen müssen von Anfang an eingebettet werden in eine reichhaltige Musizierpraxis der Erarbeitung von Stücken im Klassenmusizieren und in die Vielfalt der Möglichkeiten, mit Musik praktisch, spielerisch, rezipierend und reflektierend umzugehen. Im Verlauf der Schulzeit verschieben sich die Gewichte: In der Primarstufe und am Beginn der Sekundarstufe I soll der vielfältige praktische Umgang mit Musik zum Erwerb musikalischer Grundkompetenzen im Vordergrund stehen. Im Verlauf der Sekundarstufe I wird das gemeinsame Musizieren in verschiedenen Ensembles immer wichtiger und die musikalischen Grundkompetenzen werden in einen breiten Kontext musikbezogenen Handelns integriert. Der Musikunterricht in der Sekundarstufe II erschließt auf dieser Grundlage Musik in der gesamten Spannweite zwischen individueller Musikausübung und den Kontexten von Kulturkunde und -geschichte.

9. Vielfalt musikalischer Erscheinungsformen

Die Vermittlung musikalischer Grundkompetenzen muss auf die Beschäftigung mit dem gesamten Spektrum musikalischer Erscheinungsformen vorbereiten und darf sich nicht von vornherein einseitig darauf beschränken, eine bestimmte Art von Musik, ein bestimmtes Genre oder eine bestimmte Umgangsweise mit Musik zu fördern.

¹ Der Begriff des (musikalischen) Lernens und Voraussetzungen einer Theorie des (Musik-)Lernens können hier nicht entfaltet werden; vgl. dazu grundlegend Hermann J. Kaiser: „Ich bin keine Ratte, ich bin keine Taube, ich bin kein System“. Ein pädagogischer Begriff musikalischen Lernens“, in: *Musik & Bildung* 3/2000, besonders S. 12 f.; zu einigen lerntheoretischen Ansätzen vgl. den Beitrag von Stefanie Stadler Elmer in diesem Heft.

² Sigrid Abel-Struth: *Grundriss der Musikpädagogik*, Mainz 1985; Helga de la Motte-Haber (Hg.): *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*, (= Bd. 4 des Handbuchs der Musikpädagogik, hg. von Hans-Christian Schmidt), Kassel 1987; Helga de la Motte-Haber: *Handbuch der Musikpsychologie*, Laaber 1996.

³ Robert Jourdain: *Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt*, Heidelberg 1998, S. 21; Hervorhebungen im Original.

⁴ Wilfried Gruhn: *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*, Hildesheim 1998; Manfred Spitzer: *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*, Heidelberg/Berlin/Oxford 1996.

⁵ Wolfgang Beck/Werner D. Fröhlich: *Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*, Mainz 1992, S. 54 f.; vgl. Guy R. LeFrançois: *Psychologie des Lernens*, Berlin/Heidelberg 1976, S. 92-94.

⁶ Wilfried Gruhn: „Musikalische Lernstadien und Entwicklungsphasen beim Kleinkind“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 9/2001, S. 56 f.; ders.: „Wie denkt, hört und lernt der ‚ungeschulte‘ Kopf?“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 2/1999, S. 62 f.; ders.: *Der Musikverstand*, a. a. O., S. 132 f. und S. 175-179; ders.: „Wie Kinder Musik lernen“, in: *Musik und Unterricht* 31/1995, S. 5 f.; vgl. auch Edwin E. Gordon: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, Chicago 1990, S. 3 f. Kritisch zu systematischen und historischen Aspekten der Sprachähnlichkeit von Musik vgl. Helga de la Motte-Haber: *Handbuch der Musikpsychologie*, a. a. O., S. 11-149.

⁷ Stefanie Stadler Elmer: *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*, Aarau 2000, S. 24.

⁸ Wilfried Gruhn: „Wie denkt ...“, a. a. O., S. 63.

⁹ Wilfried Gruhn: *Der Musikverstand*, a. a. O., S. 54 f., S. 97 f., S. 199; Gruhn bezieht sich dabei auf Forschungen der amerikanischen Musikpsychologin Jeanne Bamberger.

¹⁰ Jerome S. Bruner: „Über kognitive Entwicklung“ (I und II), in: ders./Rose R. Oliver/Patricia M. Greenfield: *Studien zur kognitiven Entwicklung*, Stuttgart 1988, S. 21-53 und S. 55-96; vgl. auch Guy R. LeFrançois, a. a. O., S. 110-121.

¹¹ Jerome S. Bruner, ebenda, S. 28 f.

¹² A. Jean Ayres: *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*, Berlin usw. 1998, S. 47 und S. 11.

¹³ Franz Amrhein: „Sensorisches und musikalisches Lernen“, in: Johannes Bähr / Volker Schütz (Hg.): *Musikunterricht heute*, Bd. 2, Oldershausen 1997, S. 40-48; ders.: „Sensorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 8/2000, S. 12-25; Stefanie Stadler Elmer, a. a. O., S. 22-25; vgl. auch den Beitrag von ihr in diesem Heft.

¹⁴ John Dewey: *Demokratie und Erziehung*, Weinheim 1993, besonders S. 186-188.

¹⁵ Hans Aebli: *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart 1998, S. 386.

¹⁶ Hermann J. Kaiser, a. a. O., S. 15; vgl. auch den Beitrag von ihm in diesem Heft.

¹⁷ Hans J. Markowitsch: „Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses“, in: *Spektrum der*

Wissenschaft 9/1996, S. 52-61; vgl. auch Werner Jank: „Lehren und Lernen lebendig gestalten – Argumente und Anregungen“, in: Johannes Bähr / Volker Schütz (Hg.), a. a. O., S. 49-76.

¹⁸ Hans J. Markowitsch, ebenda, S. 55.

¹⁹ Stefanie Stadler Elmer, a. a. O., S. 144-150.

²⁰ Ganz ähnlich stellt Gembris auch für die Entwicklungspsychologie fest, dass „diese Modelle teilweise noch recht spekulativ sind, dass hier noch viel weitere Forschung wie auch methodische Verbesserungen notwendig sind, um zu weiteren Fortschritten zu gelangen“ (Heiner Gembris: *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, Augsburg 1998, S. 272).

²¹ vgl. ähnlich auch Hans Aebli: „Musik als Sprache – Aspekte ihrer Entwicklung und ihres Gebrauchs, mit einem Ausblick auf die Neue Musik“, in: Hans-Joachim Vetter (Hg.): *Neue Musik für Kinder und Jugendliche. Materialien und Dokumente aus der Musikpädagogik*, Bd. 11, Regensburg 1982, S. 40 f. Die Beiträge von Johannes Bähr, Stefan Gies und Stefanie Stadler Elmer in diesem Heft geben weitere Hinweise auf Unterschiede zwischen dem Spracherwerb und dem Musiklernen.

²² vgl. dagegen Meki Nzewi: „Teaching and Learning in African Cultures“, in: Johannes Bähr/Volker Schütz (Hg.), a. a. O., S. 16-34; Thomas Ott: „Oral Culture – Mündliche Überlieferung, Mit- und Nachmachen, Lernen durch Zuhören und Zuschauen als Prinzip der Musikerziehung“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 4/1999, S. 6-16.

²³ Jerome S. Bruner: *Wie das Kind sprechen lernt*, Bern 1987, S. 88 f.

²⁴ Henning Wode: *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning 1993, S. 304-307. Dieses Buch gibt Einblick in eine Fülle von Forschungsergebnissen zum Erwerb von Erst-, Zweit- und Fremdsprache, die auch aus der Sicht des Musiklernens von großem Interesse sind, hier aber nicht im Einzelnen dargestellt werden können. Zum Spracherwerb und zu Spracherwerbstheorien vgl. auch die sehr differenzierte Darstellung von Gisela Klann-Delius: *Spracherwerb*, Stuttgart/Weimar 1999.

²⁵ Henning Wode, a. a. O., S. 307.

²⁶ vgl. ebenda, S. 265-339.

²⁷ vgl. zum Folgenden etwa Jerome S. Bruner 1987, a. a. O.; Gisela Klann-Delius, a. a. O.; Steven Pinker: *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*, München 1998; Henning Wode, a. a. O.

²⁸ Im Kontext nativistischer Ansätze wird diese Ausstattung des Neugeborenen als genetisch vorgegebene, nicht erlernte (Grund-)Kompetenz gesehen. Im Unterschied dazu werden Grundkompetenzen im vorliegenden Aufsatz als diejenigen basalen Fähigkeiten zum handelnden Umgang mit Musik verstanden, die als notwendiges Fundament weitergehende Prozesse des Musiklernens erst ermöglichen. Musikalische Grundkompetenzen in dieser Bedeutung sind weder genetisch vorgegeben noch entstehen sie durch Reifung, sondern sie müssen erlernt werden.

²⁹ vgl. Gisbert Fanselow/Sascha W. Felix: *Sprachtheorie. 1: Grundlagen und Zielsetzungen*, Tübingen/Basel 1993, S. 65-75 und S. 171-174.

³⁰ Henning Wode, a. a. O., S. 51.

³¹ Zu Konsequenzen aus dem Erreichen des Stadiums der Objektpermanenz für den Spracherwerb vgl. etwa ebenda, S. 177.

³² Aebli: *Zwölf Grundformen des Lernens*, a. a. O., S. 40; Stefanie Stadler Elmer, a. a. O., S. 74.

³³ Jerome S. Bruner: *Wie das Kind sprechen lernt*, a. a. O., S. 103.

³⁴ Bernd Reimann auf der Internet-Seite „Die implizite Sprachdidaktik“ unter www.mutterspracherwerb.de

³⁵ Gisela Klann-Delius, a. a. O., S. V.

³⁶ Einige wichtige Forschungsarbeiten mit Themen, die für unseren Zusammenhang relevant sind, sind

jüngst erschienen, etwa Hans Günther Bastian: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*, Mainz usw. 2000; Johannes Bähr: *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen. Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule*, Göttingen 2001; Wilfried Gruhn: „Musikalische Lernstadien“, a. a. O.

³⁷ Henning Wode, a. a. O., S. 26.

³⁸ Edwin E. Gordon: *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns. A Music Learning Theory*, Chicago 1997.

³⁹ vgl. dazu auch Johannes Bähr: „Von der Schwierigkeit des Erwerbs musikalischer Grundkompetenz in der Schule. Ergebnisse und Konsequenzen aus der Evaluation von Musikunterricht“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 9/2001, S. 25-53.

⁴⁰ Stefan Gies/Werner Jank/Ortwin Nimczik: „Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen“, in: *Diskussion Musikpädagogik* 9/2001, S. 6-24.

⁴¹ Wilfried Gruhn: „Wie denkt ...“, a. a. O., S. 69.

⁴² ebenda.

⁴³ vgl. z. B. Heiner Gembris, a. a. O., S. 306 und S. 402-404; Wilfried Gruhn: *Der Musikverstand*, a. a. O., S. 242 f.; Robert Jourdain, a. a. O., S. 279 f.

⁴⁴ vgl. allgemein etwa Frederic Vester: *Denken, Lernen, Vergessen*, München 1996, und Annette Scheunpflug: „Lernen. Was passiert in den Gehirnen von Schülerinnen und Schülern?“, in: *Pädagogik* 2/2000, S. 46-51; auf Musikunterricht bezogen Werner Jank, a. a. O.; ferner Jean Ayres, a. a. O., S. 47; Franz Amrhein, a. a. O.